

Historické paralely současné reformy střední školy

Josef Valenta

Česká škola se ocitla v současnosti v situaci historicky relativně analogické situaci po r. 1918. Na prahu budování svébytné demokracie stojí před úkolem změnit svou tvář z podoby odpovídající předchozí vývojové etapě do podoby odpovídající představám o etapě následující, budoucí. V takové situaci začala 1. republika záhy - jak se tehdy říkalo - "pracovati o reformě". A o této reformě chci hovořit, zejm. se zřetelem k reformě škol středních, tedy gymnázií a reálky.

Z hlediska zmíněného principu historické analogie bylo by možno komentovati různé reformní momenty, jichž jsme zatím byli svědky - např. komplex opatření obecně označitelných jako "diferenciace". S historickou zkušeností by bylo možno porovnávat i to, co je známo o činnosti reformních týmů. Ekonomie času i "stránek" mne však vede k tomu, abych se zaměřil pouze na určité reformní faktory s tím, že podání o nich bude opět jen stručné. Dříve než položím základní otázku tohoto příspěvku, předložím nejdříve stručný úvod do historické problematiky.

Reformní úsilí 20. a 30. let v oblasti středního školství nepřineslo zdaleka žádané a očekávané efekty. S oporou o studované prameny lze konstatovat, že ačkoliv "evoluční" cestou doznala mezi rokem 1918 a 1939 střední škola jistých změn, nebyly to změny podstatné. Patrné je to mj. i z toho důvodu, že přes několik reformních vln (různého rozsahu a různé kvality) bylo po celých 20 let kritizováno vzhledem k praxi střední školy stále totéž. Namátkou: obecnost cílů, přetíženost učiva, problematičnost jeho vymezení, encyklopedismus, absence rozvoje tvořivého myšlení, mechanismus metod, malá "výchovnost" školy atd.

Budeme-li se ptát "proč", pak - ať se již k odpovědi budeme dobírat kteroukoliv cestou - vždy dojdeme k poddotazu zcela pragmatickému: "Kdo reformy vytvářel a kdo uváděl jejich požadavky do života školy?"

Poté, co se víceméně rozplynul záměr koncentrovat reformní snahy v Čsl. pedagogickém ústavu J. A. Komenského, přebralo oficiální iniciativu ministrstvo školství. To zřídilo na konci 20. let komise, v jejichž čele stanuly výrazné osobnosti, krystalizující v reformním hnutí již v průběhu 20. let. V oblasti "základního školství" to byl učitel, teoretik i empirik, pedagog a psycholog, V. Příhoda. V oblasti škol středních pak B. Bydžovský. Bydžovský byl matematik. Jeho pedagogická erudice byla sice nemalá, ale pojetí využití této erudice jakoby Bydžovský viděl především ve sféře kontemplace, úvahy a diskuse o výchově.

Ve 20. a 30. letech se však formovalo i jiné pojetí - dynamičtější, empirické, experimentální, reprezentované především odborníky pedagogy a psychology. Bydžovský však nepochybně ovlivnil práci svého týmu přístupem vlastním. A tak se např. dočteme v polovině 30. let z pera S. Štorcha tato slova: "Dnes - když již tolik drahocenného času bylo ztraceno diskutováním - začínáme nahlížet, že k cíli vedou jiné cesty ... pracnější ... poskytující méně příležitosti k řečnické póze."

Týmy sdružující se kolem koryfeů pak tvořili učitelé z praxe. A opět tu byla reforma "základní školy" ve výhodě. Byla tu pokusnická tradice (střední školství byrokraticky sešněrované ji postrádalo). Byli tu ale pro reformu i lépe připravení učitelé. Učitelské ústavy - přes všechny nedostatky - připravovali pro vlastní "učitelství" lépe než vědecky zaměřené univerzity. Z hlediska "učitelství" byli univerzitní absolventi často bezradní).

Z kompetence obou kategorií učitelů vyplývalo i rozdílné reformní zaměření. Reforma měšťanských škol např. přirozeně akceptovala změny "vnitřní" - tedy toho, co se ve škole děje. Profesori však pokračovali v tradičních lícitacích kolem organizačních struktur (typy škol, počty let a hodin atd.). E. Čapek k tomu dokládá: "Organizačně byli by mnozí ochotni převrátit ze základů dosavadní stav, ale když jde o konkrétní změnu třeba jen zastaralé metody některého předmětu, reformátoři kapitulují".

Pokud šlo o reformu vnitřní, zůstávaly profesorské týmy spíše u obecných proklamací např. o zřeteli k žákovi, které však průměrný profesor jen obtížně v praxi naplňoval. V čem se ovšem "vědecky" v předmětech aprobace připravení profesori cítili kompetentními, to bylo učivo. Dlouhé diskuse o učivu, často vedené skutečně odborníky chemiky či historiky, postrádaly ovšem vědeckou dimenzi pedagogickou a psychologickou. Paradoxně i příznačně tak např. dlouhodobě řešený problém přetíženosti učiva vyústil v osnovách v r. 1939 u některých předmětů do dalšího rozšíření látky.

Není pak divu, že vedle oficiální ministerské reformní linie spontánně vznikala jakási linie paralelní. Zahrnout do ní lze jednak pedagogy a psychology (např. S. Velínský), ale i v pedagogice a psychologii teoreticky i empiricky pracující profesoři z praxe, individuální pokusníky atd. Do této linie lze zahrnout nakonec i 3 pokusné střední školy, které vznikají až ve 2. polovině 30. let jako jistý pól nepružnosti reformy oficiální.

Položili jsme výše kardinální otázku - kdo reformu dělat? Z odpovědi vyplynulo, kdo měl skutečnou šanci s reformou pohnout jak v rovině koncepční tak realizační. Nazírací přístup nestačil. Potenciál tkvěl pouze ve vyvážené aprobační i pedagogické a psychologické kvalifikovanosti a to v rovině teoretické i praktické. To jistě není převratný objev. I současné reformě jen prospěje méně s pojmy žonglující spekulace a více pragmatického a

empirického přístupu. A v této souvislosti vidím dva zdroje perspektiv naší reformy:

1. potenciál často neznámých tvořivých učitelů, jejichž zkušenostem je škoda nevěnovat soustředěnou pozornost (historicky byli právě tito učitelé základním pilířem reformních snah):

2. vyváženost aprobační i pedagogickopsychologické složky v přípravě učitelů všech kategorií (historicky vzato právě nevyváženost přípravy ve prospěch aprobačních předmětů limitovala možnosti středoškolské reformy). Současná tendence priorizace aprobační přípravy profesorů středních škol může na řadu let ohrozit i reformu, která se zde nyní rodí. Dovoňte, abych uzavřel tento výklad slovy znovu E. Čapka, středoškolského teoretika, představitele oné "neoficiální" reformní linie: "Kandidát, který dělal seminární práce z 10000 veršů, který byl proháněn vyšší matematikou, ví snad ve škole co, ale neví proto ještě jak a kolik."